



Le processus de conceptualisation lors d'un atelier philosophique

Marine Picolot, Noémie Gourmelen

► To cite this version:

Marine Picolot, Noémie Gourmelen. Le processus de conceptualisation lors d'un atelier philosophique. Education. 2016. dumas-01345298

HAL Id: dumas-01345298

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01345298>

Submitted on 13 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial| 4.0 International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Clermont-Auvergne



**Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la
formation**

Mention 1 - Master 2

Le processus de conceptualisation lors d'un atelier philosophique



Noémie GOURMELEN

Marine PICOLOT

Directeurs de mémoire : Luc BAPTISTE

Frédérique BOURDIN et Juliette TISSIER

Année universitaire 2015-2016

ESPE Clermont-Auvergne

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui nous voudrions témoigner notre reconnaissance.

Nous voudrions tout d'abord remercier nos directeurs de mémoire : Luc Baptiste, Frédérique Bourdin et Juliette Tissier, pour leur écoute, leur disponibilité mais également leurs conseils qui ont contribué à alimenter notre réflexion tout au long de l'élaboration de ce mémoire et de notre année de Fonctionnaires Stagiaire Etudiant.

Nos remerciements s'adressent également à Monsieur Cury et à l'ensemble des formateurs de l'ESPE Moulins, grâce à qui notre apprentissage de la pédagogie a évolué tout au long de l'année.

Enfin, nous tenons à remercier les personnes qui nous ont soutenues et prodigué des conseils dans l'élaboration de ce mémoire, notamment nos tuteurs, collègues et nos familles.

Table des matières

Introduction	3
Première partie Cadre et définition de l'étude.....	5
1.1 Qu'est-ce que la conceptualisation ?	5
1.2 Que signifie conceptualiser chez un élève de maternelle et d'élémentaire ?	7
1.3 Quels sont les bénéfices individuels et collectifs de la conceptualisation ?	10
Deuxième partie Objectifs, hypothèses et méthodologie	14
2.1 Objectifs de la recherche	14
2.2 Hypothèses	16
2.3 Méthodologie.....	17
Troisième partie : recueil de données	20
3.1 Relevé des évolutions des échanges en fonction de l'origine de la verbalisation	20
3.2 Représentations des hypothèses par rapport au nombre d'interventions d'élèves et d'interventions totales	22
3.3 Nature des interactions	23
3.4 Lien individuel entre verbalisation et conceptualisation	23
3.5 Schéma de la conceptualisation dans la retranscription tomber malheureux	25
Quatrième partie : Analyse	26
4.1 Remarques préliminaires	26
4.2 Analyse de l'impact de la verbalisation d'expériences sur le processus de conceptualisation	28
4.3 Analyse de l'impact des validations/invalidations sur le processus de conceptualisation	32
4.4 Analyse des remises en cause dans le processus de conceptualisation	33
4.5 Analyse de la verbalisation individuellement.....	34
Conclusion.....	38
Bibliographie	40

Introduction

« L'installation d'un rapport au vrai se fait au fur à mesure dans la pratique de la discussion. Philosopher c'est apprendre à douter pour mieux catégoriser et apprendre à distinguer finement pour, après avoir catégorisé, apprendre à douter, à nouveau de nos catégories »

(Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, 2010, p. 68)

Modélisée au cours des années 1960 par Matthew Lipman dans son programme « Philosophie pour enfants », la discussion à visée philosophique est aujourd'hui partie intégrante des programmes scolaires depuis que les programmes d'Education Civique et Morale ont été réécrits en 2015. Le ministère de l'Education Nationale a même publié une brochure ressource concernant la DVP (Discussion à visée philosophique¹).

Cette dernière se met donc doucement en place dans les écoles françaises depuis quelques années et tend à apprendre aux élèves à « construire la pensée par une mise en mots » (Tozzi, 2010, p16).

La DVP apporte aux élèves de nombreuses expériences scolaires et permet d'acquérir des compétences dans différents domaines.

D'une part, le langage oral est développé et de mieux en mieux maîtrisé par les élèves quel que soit le cycle. Ils acquièrent du vocabulaire en parlant ou en écoutant les autres, ils apprennent à développer des arguments de quelque forme qu'ils soient et à se faire comprendre en utilisant une syntaxe correcte.

D'autre part, les élèves doivent se former à devenir des citoyens et les discussions comme celles-ci permettent d'apprendre à écouter les autres, à « s'expérimenter comme sujet parlant et pensant dans un groupe de pairs » (Lévine, 2007, pp. 93-107) c'est-à-dire à se construire en tant qu'individu singulier dans un groupe. Le fait que l'enseignant ne participe pas aux échanges au cœur du débat permet à chaque élève d'explorer son être pensant et donc d'explorer, de confronter et de structurer ses idées pour les mêler à celles des autres et trouver quelques invariants.

Trois étapes sont alors nécessaires pour construire sa pensée par cet exercice oral : la première est la *problématisation*. Au sein de cette étape, l'élève se questionne, questionne

¹ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

son groupe pour s'interroger sur une notion qui peut être discutée c'est-à-dire que la question « peut contenir en même temps le oui et le non comme possibles » (La discussion à visée philosophique, éducol¹). *L'argumentation* permet par la suite aux élèves de s'engager dans une discussion ensemble dans laquelle ils confrontent leurs idées et utilisent différents types de raisonnements pour répondre à la problématique initiale. La *conceptualisation* apparaît en dernier lieu lorsque forts d'arguments, les élèves commencent à générer des idées à partir d'une compilation d'exemple. Les élèves doivent donc fournir un véritable effort pour se détacher de leurs vécus personnels et élaborer des remarques et analyses plus générales. La généralisation, qui est la première étape vers la conceptualisation doit se faire pas à pas en partant d'une situation familière pour les élèves. C'est pourquoi la problématique de notre mémoire sera d'étudier *par quels moyens les élèves mettent-ils en place un processus de conceptualisation au travers de la discussion à visée philosophique ?*

Quatre parties seront donc détaillées au sein de notre mémoire. La première s'attachera à définir de manière claire les termes de notre mémoire et notamment celui de conceptualisation. Cette même partie comportera une partie théorique où nous montrerons ce que les recherches ont déjà révélé à ce sujet. Une seconde partie sera pour nous l'occasion de déterminer nos objectifs, nos hypothèses et de présenter notre méthodologie et notre axe de recherche. Enfin, une troisième partie se focalisera sur le recueil des données. Ces données nous permettront de réaliser dans une quatrième partie une analyse pour répondre à notre problématique.

Première partie

Cadre et définition de l'étude

1.1 Qu'est-ce que la conceptualisation ?

Avant d'expliciter notre travail de recherche, il nous semble important de définir les termes clefs de notre mémoire, qui font souvent partie du catéchisme éducatif mais sur lesquels tout un chacun ne pose pas les mêmes définitions.

Nous avons recoupé plusieurs définitions données par des théoriciens de la discussion à visée philosophique, par des pédagogues et par des encyclopédies qui sont à la portée de tous afin d'avoir une vision plus nette de ce terme.

Avant de faire des recherches approfondies sur le terme, nous avons cherché à savoir quel était l'état de nos connaissances ou plutôt de nos croyances sur ce terme et sur toutes les notions qu'il met en jeu. Pour nous, conceptualiser est un terme simple qui regroupe plusieurs chaînes complexes.

Tout d'abord, la conceptualisation est, selon nous, le fait de regrouper des exemples pour en faire une idée générale. De notre point de vue, il peut s'agir là de la seule conceptualisation dont seraient capables certains élèves, point que nous développerons plus tard en évoquant les étapes du développement de l'enfant. La conceptualisation entendue ainsi peut s'apparenter à une catégorisation.

La catégorisation est, selon Sylvie Cèbe, Jean-Louis Paour et Roland Goigoux (2015, p4) « une bonne stratégie pédagogique pour aider les enfants à apprendre des mots (ce que l'image représente) et des concepts (les familles et les thèmes au sein desquels on les présente) ». La conceptualisation vue ainsi peut présenter quelques limites : d'une part, bien qu'elle permette d'offrir une vision globale d'éléments singuliers (compétence nécessaire à tous les humains pour se faire une idée du monde qui les entoure), la catégorisation peut enfermer les exemples dans des catégories déjà stéréotypées et les élèves peuvent ne pas réussir à former d'autres catégories avec ces mêmes exemples. « L'expérience limitée du monde dont [les enfants] disposent » ne leur permet pas d'être « flexibles » (Cèbe, Paour & Goigoux, 2015, p.4). La catégorisation est donc une étape nécessaire vers la conceptualisation.

La catégorisation est nécessaire aux élèves et doit être mise en œuvre dans les contenus enseignés à l'école afin de leur permettre de structurer toutes les informations qu'ils acquièrent chaque jour. Cela leur permet de réduire la complexité et le flux continuels d'informations dont ils vont disposer. La catégorisation permet aussi aux élèves d'apprendre à éloigner petit à petit l'affect et de voir les choses pour ce qu'elles sont et non pour ce qu'elles représentent pour l'enfant. C'est ainsi que les élèves vont passer de la catégorisation taxonomique (les catégories sur lesquelles tout un commun s'accorde : fruits, vêtements, moyens de transport ...) à des catégories schématiques ou fonctionnelles (tout ce qui me fait penser à la ferme : animaux, moyens de transports, outils ...).

Ensuite, la conceptualisation est pour nous une génération d'idées globales ancrées sur la connaissance du monde et de la société qu'ont les élèves. Effectivement, la société civile, l'éducation et les médias formulent souvent des idées générales sur des thématiques et à force de répétitions, les élèves intègrent ces idées comme étant des vérités indiscutables. Si nous prenons exemple sur une thématique que nous pourrions proposer au sein d'une discussion à visée philosophique : « c'est quoi être en bonne santé ? », de nombreux élèves plutôt que de trouver des exemples au plus près d'eux pour se faire une idée de la question auront tendance à répondre ce que de nombreux spots publicitaires leur évoque à longueur de journée « c'est manger cinq fruits et légumes par jour ». La pratique de la philosophie est, selon nous et comme le dit Auriac-Slusarczyk (2010, p32) « un moyen permettant de développer chez l'élève une mise en mots claire et précise pour que l'élève gagne en esprit critique » comme nous y reviendront plus loin. La génération d'idées est donc à développer chez les élèves pour leur apprendre à conceptualiser par eux-mêmes, c'est-à-dire à générer des idées et à accroître leur propre esprit critique sans se laisser tenter par les idées toutes faites et offertes sur un plateau.

D'autre part, en dehors des discussions à visée philosophique, la conceptualisation peut servir à modéliser un savoir. C'est notamment le cas en sciences où la conceptualisation est utile et indispensable. La conceptualisation scientifique se nourrit de nécessités c'est-à-dire que les élèves ont réussi à conceptualiser un savoir quand ils ont conscience que celui-ci « ne peut pas être autrement » (Auriac-Slusarczyk, 2010, p32). La conceptualisation en sciences se nourrit des mêmes étapes que lors d'une discussion à visée philosophique. En effet, l'étape de problématisation est tout aussi importante puisqu'elle permet de donner le fil conducteur des recherches à mener. Dans chaque débat, qu'il soit scientifique ou philosophique, la problématisation est une étape à ne pas manquer pour trouver les bonnes réponses. Cependant, la conceptualisation, bien qu'elle soit nécessaire dans les deux sortes de débat se

traduit de manière différente. La conceptualisation en sciences a un caractère apodictique (c'est-à-dire que l'on admet l'affirmation ou la négation de la problématique comme nécessité) ce qui est moins probant dans une discussion à visée philosophique, notamment dans les classes élémentaires.

Ainsi, pour tenter d'explicitier de manière plus précise la notion de conceptualisation, il s'agit de la génération d'une générale posée sur la base de plusieurs exemples ou contre-exemples proposés à partir d'un vécu personnel.

1.2 Que signifie conceptualiser chez un élève de maternelle et d'élémentaire ?

À l'école maternelle ou élémentaire, il faut rester humble, la conceptualisation n'est qu'à son stade d'ébauche et se construit chaque jour avec l'aide de l'enseignant et des pairs. Il faut d'ores et déjà partir de la généralisation de situations familières pour arriver progressivement à s'en détacher et ainsi, commencer à conceptualiser. Nous allons développer les étapes qui permettent à un enfant d'apprendre à conceptualiser.

Tout d'abord, selon la théorie des stades de développement de Piaget, l'enfant entre 4 et 7 ans tient des conversations particulièrement égocentriques c'est-à-dire que dans une discussion avec ses pairs, l'enfant aura du mal à se décentrer de son propre vécu pour émettre des idées générales (Piaget, 1948, p78-79). À partir de ce constat, Jean Piaget a déterminé des stades d'abstraction au sein du langage entre plusieurs enfants. Ceci va nous permettre de démontrer quelles sont les capacités cognitives d'un élève du premier degré pour conceptualiser. Le premier stade que Jean Piaget évoque (appelé Stade I) est celui de deux enfants qui semblent parler ensemble mais qui ne font qu'une suite de monologues puisque leurs discours sont trop égocentriques pour pouvoir parler de « conversation à proprement dite » (Piaget, 1948, p78-79). Les stades II et III développés par Piaget sont quant à eux constitutifs d'une pensée collective qui commence à se former. Ces stades sont développés en deux formes de discussions collectives : d'une part, la discussion « collaborative » (A) et d'autre part la discussion « véritable » (B). Ce n'est qu'au stade III qu'il y a abstraction de la part des élèves et donc conceptualisation. Les élèves apprennent à se détacher du simple récit pour lui et en lui, pour « se proposer de trouver une explication ou de reconstituer une histoire [...] en discutant l'ordre des circonstances » (Piaget, 1948, p78-79). Ce stade est donc constitutif de la « pensée collective » telle que la nomme Jean Piaget. Pour lui, le lien causal qu'il existe entre la capacité à converser avec ses pairs et le fait de « collaborer dans

l'abstrait » est établi. Les deux apparaissent quasi simultanément bien que l'enfant effectue quelque fois des retours vers le monologue.

Cependant, le stade qui intéresse le plus Jean Piaget est le stade IIIB qu'il nomme discussion véritable car les élèves, suite à des désaccords ponctuels sont contraints de justifier leurs points de vue verbalement. Cet exercice langagier de fond ne se mettrait en place qu'aux alentours de l'âge de 7 ans, âge auquel l'élève se sent apte à « socialiser tout ce qui, dans sa pensée, a trait à l'explication causale ou à la justification logique » (Piaget, 1948, p92). L'auteur nous explique que ce ne sont pas les liants langagiers qu'il manque à l'enfant (parce que, puisque ...) mais plutôt la maturité qui peut lui permettre de se rendre compte de l'importance de la socialisation et au-delà du dialogue. À 7 ans, le stade logique apparaît chez l'enfant et il généralise ainsi « la réflexion » explicitée par Piaget & Janet (1948) comme étant « la tendance à unifier les croyances et les opinions, à les systématiser pour éviter entre elles les contradictions ». C'est cette réflexion que nous nommons conceptualisation au sein de notre mémoire et dont il sera intéressant de vérifier les composants lors de l'étude de la retranscription.

Agnès Florin a également publié sur les stades du développement de l'enfant (2003) et cela nous apporte quelques réponses sur la question de la conceptualisation pour un enfant. En effet, un enfant est, selon elle capable de sériation (ce que nous pouvons également appeler catégorisation) à l'âge de 4-5 ans et non avant. Simultanément avec cet aspect cognitif nouveau, l'enfant est capable de produire des justifications au niveau langagier. Ces justifications ou argumentations permettent d'assurer un lien causal fort entre l'expérience personnelle et une idée globalisée qui est une ébauche de conceptualisation. De la même manière, les comparatifs s'installent à cet âge-là et permettent également de comparer deux objets ou deux situations afin de former une idée globale tirée de ces deux expériences. Les différences entre deux situations sont également des moteurs pour offrir à l'élève une meilleure conscience des spécificités de chacune et ainsi, les éléments importants semblent, par ce fait, plus visibles.

Aux alentours de 5-6 ans, l'élève est capable de négocier avec l'adulte ce qui nous montre que l'argumentation se développe et que l'élève se sent donc assez armé pour discuter de manière à justifier son opinion. La justification d'une opinion permet de générer des idées de plus en plus précises et donc, au-delà de permettre de les catégoriser, et de découvrir une certaine valeur pragmatique à leurs argumentations selon la résultante dans l'échange avec les adultes c'est-à-dire qu'ils repèrent de mieux en mieux si leurs arguments sont valables en fonction de la réponse que l'adulte apporte à la négociation. Il est cependant nécessaire

de rappeler que nous explorons bien ici des relations entre plusieurs personnes et donc, de ce fait, les réponses apportées par l'adulte peuvent encourager ou décourager l'enfant à négocier et cela forme donc un biais à ses apprentissages ce qui peut avoir des conséquences favorables ou défavorables à une mise en place de conceptualisation à l'avenir. Tous les enfants ne sont donc pas égaux car ils ne rencontrent pas les mêmes adultes sur leur chemin.

Entre 7 et 11 ans, l'enfant est capable au niveau cognitif de se référer à la morale pré conventionnelle selon les stades de la moralité de Kohlberg (cité par Leleux, 2003, pp 111-128). Il est donc capable de se représenter le monde qui l'entoure de plus en plus précisément et d'avoir une idée des choses morales c'est-à-dire qu'il est capable de savoir ce qui est bien ou qui ne l'est pas et pourquoi ceci est bien ou mal.

Enfin, les capacités argumentatives se développent de plus en plus après 11 ans selon Florin (2003), les enfants ont une pensée qui devient « hypothético-déductive »². Ils ont conscience « de se référer à des principes généraux »² et c'est pour ces raisons que l'enseignement de la philosophie a été placée en classe de terminale c'est-à-dire vers 17-18 ans, âge auquel tous les élèves ont normalement atteint la capacité de conceptualiser et sont ainsi capables de discuter et de comprendre les grandes idées morales qui sont ancrées dans la pensée occidentale.

Cependant, lorsqu'il a mis en place son programme de philosophie, Matthew Lipman est parti de la conviction que « l'étonnement nécessaire à la philosophie est naturel chez les enfants » (Pettier, 2004, p64) et qu'il faut développer un enseignement logique pour ceux-ci car les adultes qu'il rencontre en sont « pour une part importante dépourvus » (Pettier, 2004, p64). Son programme permet donc à un enfant d'apprendre à conceptualiser puisque la conceptualisation permet aux élèves d'atteindre une pragmatique importante. Selon Lipman, le fait pour un élève, quel que soit son âge, de déconstruire et reconstruire des propos sur des thèmes divers mais encadrés par l'enseignant permet à tous les élèves de fonder leur raisonnement, d'en avoir conscience et de se l'approprier. Là où Matthew Lipman contredit la théorie piagétienne est dans le fait que les élèves, selon leur âge sont incapables de développer les mêmes arguments et vont plus ou moins loin dans leur conceptualisation. Selon lui, plus le jeune enfant travaille cet exercice, plus il est capable de progrès concernant le fondement d'un raisonnement propre. Il critique donc le fait d'« enfermer l'enfant dans un stade sans envisager la dynamique du progrès » (Pettier, 2004, p67). Selon lui, ce progrès

²http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/2/Tableaux_synoptiques_developpement_enfant_210152.pdf

doit se faire tout au long de la scolarité car l'éducation que nous devons apporter aux élèves consiste non pas « en une accumulation de connaissances mais en une réflexion sur les principes » (Pettier, 2004, p69), ce que nous serons conduits à vérifier plus loin.

Les élèves doivent donc, en conceptualisant de plus en plus travailler leur point de vue critique dans l'interaction avec les autres. Les expériences sociales des élèves doivent donc servir à former ce travail scolaire. Ainsi, dans le programme de Matthew Lipman, conceptualiser pour un élève doit vouloir dire à la fois développer sa pensée critique, faire preuve de pensée créative (envisager des solutions nouvelles), travailler sa pensée logique (faire des déductions valides), approfondir son besoin naturel de raisonnement pour enfin penser par et pour lui-même. Les avantages de développer cette pensée critique individuelle sont indéniables et nécessaires à l'École de la République telle que nous l'envisageons.

1.3 Quels sont les bénéfices individuels et collectifs de la conceptualisation ?

S'intéresser aux bénéfices de la conceptualisation nous conduit à nous intéresser aux raisons qui nous ont poussées à choisir ce sujet et qui viennent d'ailleurs d'être partiellement évoquées. Il s'agit ici de les expliciter.

Tout commence par les nouveaux programmes d'enseignement morale et civique (EMC)³ et l'introduction des discussions à visée philosophique.

Les nouveaux programmes d'EMC « visent une appropriation libre et éclairée des principes qui fondent la République et la démocratie » (Eduscol, 2014).

L'EMC a pour objectif, au-delà de transmettre un socle de valeurs communes, de développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Les nouveaux programmes organisent la matière en quatre dimensions, étroitement liées les unes aux autres : la culture de la sensibilité (la transcription étudiée rentre dans ce domaine), la culture de la règle de droit, la culture du jugement et celui de l'engagement.

Les nouveaux programmes d'EMC revendiquent ne pas être un enseignement dont le contenu serait « dogmatique et figé » (Fillion, 2012, p 185) mais qui devrait permettre l'acquisition d'une réflexivité morale, et ainsi de « penser et agir par soi-même et avec les

³http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/8/CSP-Projet_EMC_337328.pdf

autres et à pouvoir répondre de ses pensées et de ses choix ». Loin de faire un inventaire des bonnes et mauvaises conduites, « un catéchisme républicain », qui serait peu efficace, tout l'enjeu est de donner aux élèves des outils pour débattre, écouter, échanger. En témoigne d'ailleurs le changement d'appellation de la matière de l'« instruction » à l'« enseignement ». Les nouveaux programmes d'EMC font ainsi la promotion des discussions à visée philosophique. Construire un esprit critique au travers de la mise en place de débat permet d'apprendre à construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer par une prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes.

Cette théorie ambitieuse mais non moins intéressante nous a interrogées sur la mise en pratique de ces principes et sur la nécessité d'apprendre aux élèves à développer leur esprit critique.

Notre grande interrogation a été de savoir comment les élèves arrivent à penser d'eux même, et comment ils parviennent à se former un esprit critique. C'est ce qui nous a conduit à nous interroger sur la conceptualisation. La conceptualisation permet de résoudre un problème de pensée. Elle permet d'élaborer sur un sujet donné une pensée construite à partir de ses propres idées.

Venons-en maintenant aux bénéfices individuels et collectifs propres à la conceptualisation, l'un n'allant pas sans l'autre comme nous allons le démontrer.

Tout d'abord, lors d'une DVP, les élèves échangent et cela permet de se confronter et ainsi d'étoffer ses propres idées, d'en générer de nouvelles (cf. ci-dessus). La « dispute » favorise selon Piaget, le développement de la réflexion enfantine. La DVP permet de « mettre en œuvre « un oral réflexif » (Bucheton, 2002) pour apprendre, penser et se construire à travers des productions langagières interactives. La discussion en groupe permet aux élèves de se confronter les uns aux autres ce qui permet la mise en forme d'une idée (le concept). En effet, la conceptualisation se distingue d'une simple accumulation d'exemples, nous renvoyons ici à l'analyse de notre transcription. Le premier bénéfice de la conceptualisation se retrouve donc dans son processus d'élaboration : les échanges favorisent la réflexivité, apprennent à penser et à se construire.

De plus, le but de la DVP n'étant pas de convaincre cela n'empêche que les élèves sont amenés à justifier leur point de vue et à remettre en cause celui des autres. La conceptualisation développe ainsi un travail d'argumentation.

Ensuite, le processus de conceptualisation peut permettre aux élèves, grâce aux interactions langagières menées au cours d'une DVP d'accéder à la compréhension. C'est l'exemple des petits parleurs, qui même s'ils ne disent rien, écoutent, et l'on sait que la discussion, au travers des traces écrites (dans le cahier d'écrivain) a permis à certains d'accéder au sens.

D'autre part, et paradoxalement, la conceptualisation va amener les élèves au schéma inverse qui les a conduits à la conceptualisation (partir du concret vers l'abstrait et revenir de l'abstrait au concret).

En effet, la conceptualisation va permettre aux élèves d'être pragmatiques pour illustrer une idée générale (ce qui, nous le verrons s'illustre très bien dans la transcription étudiée). Cela va générer d'autres exemples concrets à partir de ceux donnés initialement, et ceux-là même qui ont permis d'accéder à la conceptualisation. Cette génération d'idées et les liens faits entre les expériences font que la conceptualisation a le même avantage que tout exercice de verbalisation et d'interaction langagière, celui de permettre aux élèves d'accroître leur lexique. La mise en mot de l'expérience d'un élève va permettre à un autre, grâce à la conceptualisation préalable (c'est à dire grâce aux liens établis et à l'idée générale qui s'en dégage), de comprendre la signification d'un mot, d'une expression, de déconstruire et reconstruire des évidences.

La conceptualisation des élèves lors des DVP est en quelque sorte le témoin de la réflexion du groupe. Elle révèle une activité de construction. Dans une DVP, les interactions langagières sont orientées par une quête commune de réponses ce qui constitue le développement des facultés intellectuelles ainsi que l'esprit critique.

Les idées des élèves évolueraient au cours de la DVP (ce que nous allons vérifier dans la retranscription étudiée), ce qui témoignerait de l'interdépendance entre l'individuel et le collectif. Ainsi il ne s'agit pas pour les élèves de fournir simplement des contributions individuelles à une construction dont le sens global leur échapperait « puisque la construction collective se trouve bien intégrée au niveau individuel » selon E. Auriac. C'est ce que nous serons amenées à vérifier dans notre analyse. Cela constitue un gage en termes de bénéfices cognitifs individuels.

La somme des interventions individuelles faisant avancer le groupe dans la discussion, chacun se nourrissant des exemples et contradictions des autres on peut donc en conclure que les bénéfices individuels sont d'ordre cognitif, en accroissant les facultés intellectuelles grâce à la verbalisation et que cela entraîne des bénéfices collectifs.

En effet, les bénéfices collectifs de la conceptualisation sont d'ordre social. Lors de la discussion, des liens sociaux se forment, se renforcent, avec eux la cohésion sociale du groupe classe.

Les bénéfices de la conceptualisation sont donc d'abord de nature cognitive, intellectuelle. Les liens établis par les élèves leur permettent de développer leur lexique de générer de nouvelles ou compléter, confronter des idées ce qui entraîne les élèves à cet exercice difficile qu'est penser par soi-même. La conceptualisation aussi modeste soit-elle, est donc au cœur de la formation d'un esprit critique. Pour rebondir sur les programmes, cela permet au final d'exercer les élèves à être des citoyens libres et éclairés.

Deuxième partie

Objectifs, hypothèses et méthodologie

2.1 Objectifs de la recherche

Analyser les traces linguistiques de la construction de la conceptualisation collective

Comme nous l'avons démontré plus haut, la conceptualisation est plutôt modeste avec des élèves de primaire. Nous pouvons alors parler, pour reprendre l'idée d'Auriac-Slusarczyk de philosophèmes (les philosophèmes sont des raisonnements collectifs propres au DVP au cours desquels une idée prend la forme d'un concept) (2015, p. 323). Cette définition est intéressante du point de vue de notre analyse puisque nous allons étudier ces raisonnements collectifs et définir de quoi ils sont composés et comment ils interagissent dans la discussion collective.

Dans son étude, publiée en 2014, Valérie Saint-Dizier de Almeida analyse 9 DVP effectuées par 3 enseignantes différentes et conduites selon la méthode Lipman (l'une des transcriptions est d'ailleurs celle choisie pour notre étude, les remarques faites ici sont d'autant plus pertinentes pour notre propre analyse). Cette étude consiste à analyser les pratiques des enseignantes et leurs impacts dans les DVP. Les résultats obtenus renseignent sur les pratiques déployées et invitent à envisager des styles d'animation.

Dans ses conclusions, l'auteur de la recherche rapporte que si la méthode choisie est la même, les pratiques enseignantes varient. S'agissant de l'enseignante qui anime notre retranscription, il est noté qu'elle intervient plus au niveau collectif que les deux autres qui interviennent davantage au niveau individuel. De plus elle participe activement à la structure de l'activité alors que l'enseignante plus expérimentée tend à s'effacer.

Suite à l'analyse de ces résultats, l'article pose une question utile à notre propre recherche : un style (d'enseignement) serait-il plus propice qu'un autre à l'émergence de philosophèmes ? L'analyse des neuf discussions produites dans ce sens révèle que du point de vue des raisonnements collectifs produits, les neuf discussions ne révèlent pas de différences significatives, et que l'on observe l'émergence de plusieurs philosophèmes.

Nous posons donc dans notre étude que les interventions de l'enseignante, aussi précieuses soient-elles pour les élèves dans la discussion, n'impactent pas la discussion dans

la production de philosophèmes. Notre étude portera donc essentiellement sur les productions des élèves.

Enfin, pour élucider la participation de l'enseignante dans la production de philosophèmes, notons une spécificité de la transcription due à notre sens, au niveau du CP : les interventions de l'enseignante sont essentiellement des apports pour rendre intelligible les propos de l'élève. Nous insistons donc sur le fait que la production des philosophèmes par les élèves est bien indépendante des interventions de l'enseignante, puisque celles-ci se bornent à reprendre les interventions de chacun et synthétisent les idées des élèves.

L'objectif de notre étude va donc porter sur la capacité des élèves à raisonner, et nous allons donc étudier le contenu des interactions (cf. les hypothèses) afin de comprendre ce qui permettrait à tous les élèves d'accéder à un niveau d'abstraction permettant la conceptualisation.

Vérifier que la conceptualisation suit une évolution et que cette progression présente des bénéfices

Les travaux d' E. Auriac-Slusarczyk rapportent que la conceptualisation suit une certaine évolution et que cette progression en spirale plutôt que linéaire, indique qu'il s'agit véritablement d'une construction collective et non d'une simple accumulation d'idées individuelles. Il s'agira pour nous de vérifier cette progression en spirale avec la DVP « tomber malheureux ». Les mêmes travaux constatent, lors d'une DVP ayant pour thème « amour », un passage des bénéfices matériels aux bénéfices humains et sur le plan humain on remarque une prise en compte progressive de la nature mutuelle en passant par des bénéfices pour « soi » puis pour l'autre. Il convient donc, et nous le détaillerons plus loin dans la méthodologie, d'étudier cette progression dans notre retranscription « tomber malheureux ». Il va de soi que les indicateurs ne seront pas les mêmes et sont d'ailleurs différents selon les thèmes des DVP.

L'objectif du mémoire est de vérifier que la DVP permet l'émergence de la pensée critique, la conceptualisation étant un témoin de l'émergence de cette pensée critique.

En effet, la conceptualisation est un procédé qui demande une abstraction difficile à atteindre pour certains élèves. L'objectif est de trouver, paradoxalement, les moyens concrets qui permettent aux élèves de s'élever au niveau de l'abstraction. Nous avons démontré l'utilité de la conceptualisation chez les élèves et ce qu'elle apporte au groupe, il s'agit ici de vérifier par quels moyens cette conceptualisation a lieu afin d'aider tous les

élèves à construire un raisonnement. Le rapport au langage étant déterminant dans la réussite ou l'échec scolaire (Lahire, 2008).

Il est également nécessaire d'indiquer dans nos objectifs que l'objet d'étude requiert de faire des choix et que le sujet de notre mémoire est à mettre en lien avec notre propre expérience, aussi courte soit-elle. Le choix de la DVP est ainsi justifié par le fait que l'une a un niveau CP/CE1/CE2 et l'autre enseigne en maternelle. Nous avons donc choisi d'étudier la retranscription d'une DVP avec des élèves de CP effectuée par une jeune enseignante (qui a peu d'expérience).

Les objectifs de notre recherche sont donc au nombre de deux : démontrer l'interdépendance des interactions des élèves dans la production des philosophèmes et l'évolution en spirale de la discussion collective. Ces objectifs vont nous permettre de démontrer que les élèves développent lors des DVP leur esprit critique. Pour cela nous émettons plusieurs hypothèses.

2.2 Hypothèses

Afin de répondre à la problématique de départ, *par quels moyens les élèves mettent-ils en place un processus de conceptualisation (produisent-ils des philosophèmes)*, nous voulons démontrer que la conceptualisation est une construction collective. Notre tentative de définition de la conceptualisation nous a conduit à concevoir les hypothèses suivantes :

a) La conceptualisation est rendue possible grâce à la capacité des élèves à verbaliser collectivement.

b) La conceptualisation est rendue possible grâce à la capacité des élèves à justifier leur accord ou leur désaccord (à valider ou invalider).

c) La conceptualisation est rendue possible grâce à la capacité du groupe à se questionner sur les évidences, les mots et formulations d'usage courant, ces termes et expressions que tout le monde semble entendre à l'unisson.

Il convient ici de déterminer précisément les termes de nos objectifs et hypothèses.

La verbalisation

Nous entendons la verbalisation comme la « capacité à traduire et construire langagièrement l'expérience, qu'elle soit vécue, imaginée, pensée, commentée..., capacité à décrire et à relier » (Baptiste, 2016). Poser un terme général et abstrait tel que tomber malheureux suscite la verbalisation d'expériences. Notre étude va donc consister à comptabiliser les types d'exemples et à analyser le contenu des échanges (cf. méthodologie).

Les validations, invalidations

L'ouvrage *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte* rapporte que la construction du philosophème opère au niveau des actes de parole. (Auriac-Slusarczyk, 2015) Les validations, les invalidations, les confirmations, les répliques contribuent au raisonnement collectif, dans le processus de construction des philosophèmes. Nous posons que dans notre analyse, ces validations, invalidations seront repérées dans la DVP par les interventions du type « je suis d'accord/pas d'accord...parce que ».

S'agissant de déconstruire des évidences, nous posons ici qu'il s'agit essentiellement de faire la différence entre divers concepts (être malheureux/peur de se faire gronder).

La critique déconstruit, elle révèle que telle formulation, figée dans des usages ou convenances du moment, porte d'autres significations et que ces significations ouvrent à d'autres voies, qu'elles agrandissent la pensée.

Le raisonnement collectif ou l'influence réciproque des interlocuteurs dans une conversation

La pensée et la conversation sont construites collectivement au niveau du langage. La théorie des actes du langage (Austin, 1962), insiste sur le fait qu'en plus du contenu d'une intervention, un individu peut s'adresser à un autre dans l'idée d'agir sur lui. Austin a défini trois types d'actes de langage : l'acte locutoire (formuler un énoncé qui est doté d'une signification), l'acte illocutoire qui est accompli (fait même de formuler cet énoncé), l'acte perlocutoire, qui est caractérisé par les effets que l'énoncé produit dans la situation ou sur les personnes. Dans une DVP, comme dans toute discussion, les élèves interagissent en fonction du contexte, ce qui est nécessaire pour un raisonnement collectif. Un élève doit ainsi trouver pour chaque énoncé un contexte qui lui permette de le comprendre (Trognon & Ghiglione, 1993).

L'interaction est une action réciproque de deux ou plusieurs interventions. C'est l'influence réciproque que les élèves exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres. Les interactions permettent la compréhension et la construction de la signification, elles permettent la construction d'un raisonnement, processus vers la conceptualisation.

C'est ce que nous allons analyser dans la retranscription et c'est ce qui nous conduit à évoquer les points de méthodologie.

2.3 Méthodologie

Afin de répondre aux hypothèses énoncées précédemment, nous avons pris le parti d'étudier une des trois transcriptions qui nous ont été transmises. Ces transcriptions ont été

réalisées à partir de discussions à visée philosophique dans une classe de CP. Nous n'avons eu aucun lien ni avec l'enseignant de la classe ni avec ses élèves. Les résultats de nos analyses ne seront pas influencés par la pratique de classe, c'est-à-dire par la connaissance que l'enseignante aurait de notre sujet de recherche. Cela nous contraint également à dire que, n'ayant que les retranscriptions, l'analyse sera faite de manière détachée et donc, qu'il est possible qu'elle ne soit pas aussi juste que dans le cas où nous aurions eu connaissance de la classe, des élèves et de l'enseignante.

L'échantillon complet est de 23 élèves. Tous les élèves ne participent pas à tous les échanges. En effet, 14 élèves prennent part aux trois moments de discussion à visée philosophique, 6 interagissent dans deux des trois échanges et 2 élèves n'interviennent que lors d'un échange. Nous ne pourrions pas analyser ces données puisque nous ne savons pas pour quelle raison certains élèves n'ont pas participé aux échanges c'est-à-dire si leur non-intervention vient du fait qu'ils étaient absents, qu'ils n'ont pas souhaité participer oralement pour diverses raisons ou si l'enseignante a dû faire des choix pour épurer les groupes et ainsi, laisser au maximum la parole à chaque élève.

Au sein de la discussion que nous allons étudier : *Tomber malheureux*, 22 élèves se sont exprimés. La moyenne du nombre d'enfants parleurs sur chaque atelier de discussion est de 19,3 ce qui signifie que le nombre de parleurs sur Tomber Malheureux se situe au-delà de cette moyenne.

Les trois discussions à visée philosophique ne commencent pas de la même manière et nous allons donc pouvoir réfléchir sur l'impact que cela peut avoir sur les élèves.

Nous verrons donc que les choix faits pour entrer dans une discussion à visée philosophique ont sans doute une influence sur la conceptualisation de la part des élèves.

La méthodologie que nous avons choisi d'appliquer pour répondre à notre problématique : par quels moyens les élèves mettent-ils en place un processus de conceptualisation au travers de la discussion à visée philosophique ? est dans un premier temps d'observer de manière quantitative laquelle de nos hypothèses semble le mieux vérifier notre question de départ. En effet, les élèves de cet âge et au vu de leurs connaissances du monde (cf. Que signifie conceptualiser chez un enfant de maternelle et d'élémentaire) privilégient sans doute l'un des moyens énoncés précédemment pour conceptualiser. Nous nous proposons donc ensuite de pratiquer une analyse discursive de ce qui pousse les élèves à favoriser ce type de moyens pour rentrer dans une discussion avec leurs pairs.

La deuxième partie de notre analyse se proposera, quant à elle, de considérer les autres hypothèses c'est-à-dire d'observer à la loupe comment un groupe d'élèves passe de chacune de ces hypothèses à une catégorisation. Nous étudierons donc ce cercle vertueux d'interactions ainsi que la manière dont ces échanges permettent de fournir de nouveaux paliers dans la construction de la pensée des élèves et ainsi, parvenir à formuler des concepts collectifs qui évoluent. L'analyse qualitative pointue de la transcription Tomber malheureux aura donc pour ambition de questionner la discussion entre pairs comme facteur favorisant l'esprit critique de chaque élève. En effet, il s'agit également là d'une des idées émises par Auriac (2007, pp. 356-370) lors de cette même recherche (énoncée précédemment) que nous cherchons à valider. Selon elle, « la praxis de discussion provoquerait une forme de contagion où une idée en appellerait une autre conformément à ce qu'il se passe dans un dialogue ».

Enfin, la dernière partie de notre analyse se proposera d'établir le lien entre verbalisation et conceptualisation individuellement. Il semble en effet important voire nécessaire de repérer si le nombre de prises de parole de chaque élève a un impact sur son raisonnement et sur sa capacité à conceptualiser. Lors de cet échange en groupe, les élèves n'arrivent pas tous avec les mêmes savoirs, avec les mêmes capacités à argumenter ces derniers et donc avec les mêmes capacités à produire un raisonnement final. Le nombre de prises de paroles de chaque élève et la finalité de ces prises de paroles ont-ils un rapport avec la compréhension que l'élève a de l'exercice d'élocution qui lui est proposé ? L'analyse de ce point-là sera également faite de manière quantitative en introduisant un rapport entre le nombre de prises de parole de chaque élève et le nombre de fois où il a réussi à conceptualiser. L'intérêt pour la dernière recherche est inspiré de l'un des travaux d'Emmanuelle Auriac (2007) publié dans la revue *Enfance* qui est dédiée à l'enfant et à son développement. En effet, il est selon nous important de démontrer le lien causal qu'il existe « entre conversation et raisonnement » et donc, au-delà entre conversation et capacité à conceptualiser.

Troisième partie : recueil de données

3.1 Relevé des évolutions des échanges en fonction de l'origine de la verbalisation

Surligné : concepts, idées générales

<p>Verbalisation à partir d'expériences vécues, imaginées, pensées, commentées (les termes génériques sont ici employés, les exemples et les généralisations sont relevés de manière confondue, les exemples donnés plusieurs fois par le même élève ne sont pas relevés à chaque fois)</p>	<p>1, exemple de l'éléphant malheureux (album) parce qu'il trouvait qu'il ne servait à rien (non comptabilisé, traité à part)</p> <p>39, quand on perd un ami Gwen (84 voisin déménage Aodren ;106 Elsa ; 135 Nolwen)</p> <p>80, « quand quelqu'un peu être mort et puis on l'aimait bien » Aïdan (116 papi de Soizic, 129, « des fois quand on est malheureux eh bah on aime quelqu'un et on le voit plus » Marie, 300 cousine de Nathanaël, 312 mémé de Yohan, 392 papi de Pierrick,458 papi de Léna)</p> <p>89, pas de sous</p> <p>122, perdre son chien Léna (153 Anaëlle, 157 Yohan , 168 Gwen, 175Titouan, 345 Maëlle, 434 Yannick) ; chat (185 Awen, 209 Sandrine, 302 Nolwen, 305 Soizic, 444 Elsa), hamster (368), cochon d'Inde (456)</p> <p>139, perdre à un jeu Pierrick, (141 Aïdan,150 Aodren)</p> <p>189 perdre un blouson Pierrick (396, Aïdan perdre un jeux)</p> <p>165, « elle était malheureuse par ce qu'elle pouvait rien dire » Nolwen (340 idem)</p> <p>194, peur de se faire gronder Pierrick(228 Lou)</p> <p>222, se bagarrer Gaëlle</p> <p>233, voisin qui se fait voler son toboggan Aïdan (328 vélo de Nathanaëlle)</p> <p>239, casser sa piscine Maël (247 Aïdan, 261 Aodren, 265 Sara, 278 Maelle, 280 Nathanaël, 414 Lou)</p> <p>287, bateau crevé Nathanaël</p> <p>271, le manque, ne plus être chez soi « ça va me manquer la maison »</p> <p>336, interdiction de faire quelque chose, cabane, Maël (348 bonbon Anaëlle; 352 cabane Titouan)</p> <p>373, « c'est quand maman elle me tape » Swan</p>
---	--

Verbalisation à partir d'une validation / invalidation et justification (d'accord/pas d'accord parce que)	<p>50 ; 54 ; 56 ; 64</p> <p>66 70</p> <p>110</p> <p>(151),157, (215), 233, 261, 302, 312, 348</p>
Verbalisation à partir de la remise en cause d'une évidence	<p>46 à 70 : pour être malheureux faut-il pleurer ? (161 à 163), on rapporte (33 int)</p> <p>75 : est-on toujours heureux</p> <p>100 à 105: faire la tête et être malheureuse (5int)</p> <p>106 à 111 : comment redevenir heureux, en regagnant un ami... ? (135 à 137) avec un nouvel animal (171 à 174, 244 et 245, 364, 370, 375, 384, 386, 394, 412, 418, 422, 428, 432, 436, 440, 442, 454, 460) (32int)</p> <p>193 à 201 : peur de se faire gronder et être malheureux (9int)</p> <p>271 à 277 : être malheureux parce que l'on est loin de chez soi est compensé par les vacances, et les autres activités (7int)</p> <p>316 à 326, se souvenir d'une personne disparue rend t-il heureux ou malheureux, ou les 2 ? (11int)</p> <p>340 à 344 : se faire couper la parole et être malheureux (5 int)</p> <p>352 à 356 : ne pas pouvoir faire quelque chose (impossibilité) et y parvenir. (5int)</p>

3.2 Représentations des hypothèses par rapport au nombre d'interventions d'élèves et d'interventions totales

Détails de la nature des exemples donnés pour tomber malheureux

Type d'exemples	Représentation en %
<p>Nombre total d'exemples (sans compter les mêmes exemple repris par les mêmes élèves) : 48</p> <p>(environ 32% du total des interventions des élèves)</p> <p>(10% du total des interventions)</p>	<p>(arrondi au dixième) par rapport au total d'interventions d'élèves</p> <p>(100%= 147 interventions d'élèves)</p>

Perdre un proche (toutes causes confondues) : 10	7%
Perdre un animal : 14	9,5%
Perdre un objet (perte, casse ou vol) : 12	8,1%
Se disputer avec quelqu'un/gronder : 5	3,4%
Perdre à un jeux : 3	2%
Pas assez d'argent : 1	0,6%
Ne pas pouvoir s'exprimer : 1	0,6%
Être loin de chez soi : 1	0,6%
Ne pas pouvoir faire quelque chose : 3	2%

Représentation des **validations/invalidations** :

-10,20% des interventions élèves

-**3,2% du total des interventions**

Représentation des **remises en cause** :

-**23,4% du total des interventions**

3.3 Nature des interactions

Idées générales sans exemples précis	Exemples personnels	Idées conceptualisées à partir d'exemples
13	37 (étalés sur 79 interventions)	3 (I64, I129, I131)
Totaux en pourcentage (100%= 147 interventions enfants)		
8,84	25,17 (53,7)	2,04

3.4 Lien individuel entre verbalisation et conceptualisation

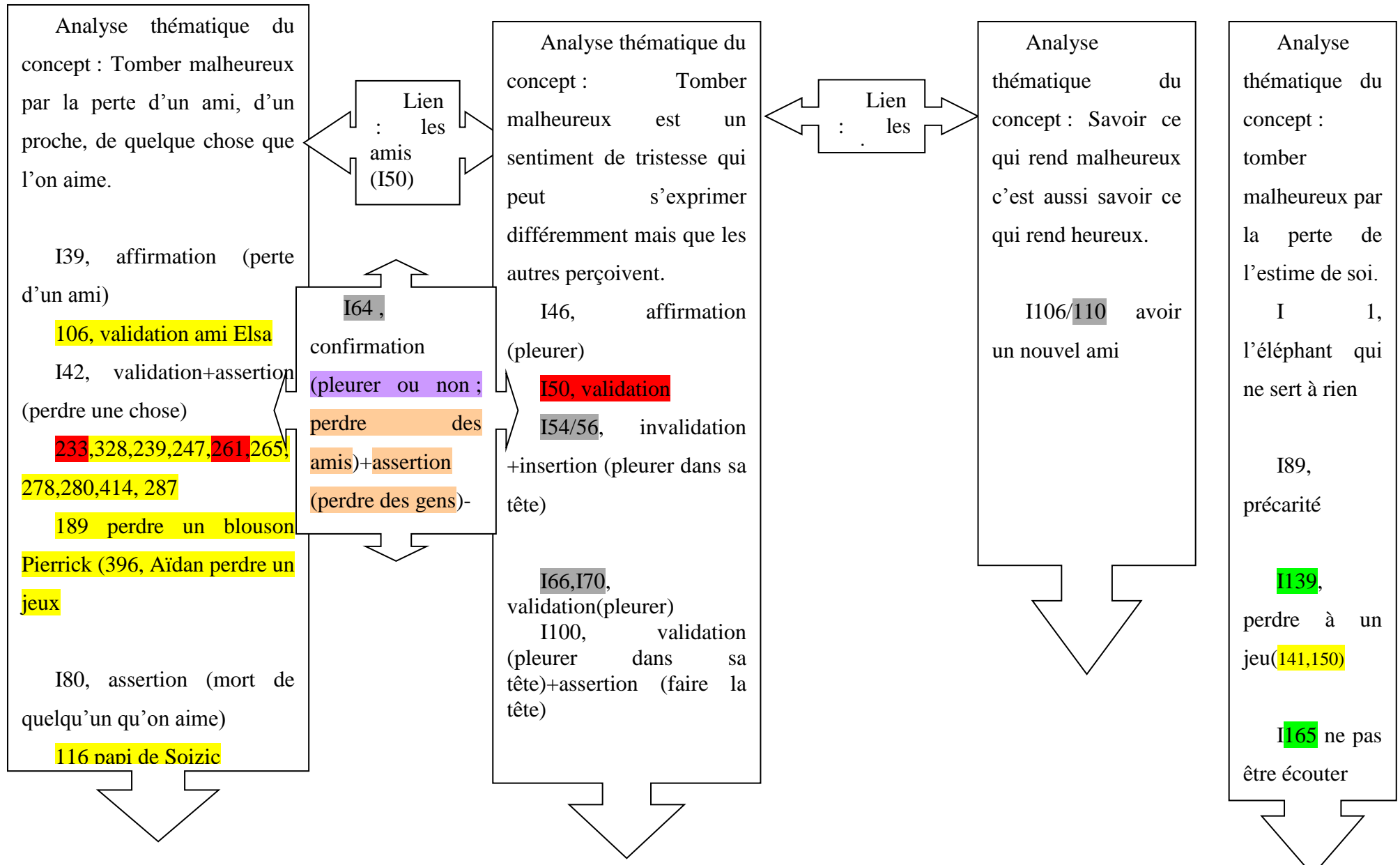
Prénom de l'élève	Nombre de prises de paroles(PP)	Nombre d'actions non verbales	Nombre d'idées générales (IG) (conceptualisations)	Nombre de mots énoncés lors d'une phrase conceptualisée (MC) *	Pourcentage de mots énoncés pendant la DVP (ME) *	Rapport entre généralisation et mots énoncés (Exprimé en pourcentage)
Soizic	16	1		0	5,66	0
Yohann	15	6	1 (I42)	13	4,68	9

Gaëlle	14	6	3 (I110- I145- I222)	74	5,79	43
Aïdan	14	3	1 (I80)	22	5,86	13
Anaëlle	13	0	1 (I54/56)	48	6,30	26
Lou	12	3	1 (I228)	8	12,09	2
Sandrine	12	3	1 (I100)	35	5,86	20
Nathanaël	11	5		0	3,07	0
Nolwenn	10	2	2 (I64- I 165/I340)	124	9,06	46
Pierrick	10	3	1 (I139)	14	2,16	22
Titouan	10	3		0	8,15	0
Swan	8	1		0	3,27	0
Gwen	8	5	1 (I39)	5	2,96	6
Maël	7	0	2 (I46- I336)	61	4,85	42
Aodren	7	1	1 (I84)	31	4,08	26
Awen	7	0		0	3,74	0
Léna	6	2	1 (I89)	17	1,55	37
Marie	5	0	1 (I129/131)	28	2,05	46
Elsa	4	0	1 (I106)	43	2,69	54
Maëlle	3	1		0	3,20	0
Yannick	2	0		0	0,77	0
Sarah	1	1		0	0,94	0
Loredana	1	0		0	1,21	0
Un élève non repéré ou tous les élèves	18					
Totaux	214				2969 mots (100%)	

*Le pourcentage de mots énoncés par chaque élève a été calculé sans prendre en compte les interventions des groupes d'élèves et en supprimant pour chaque élève les hésitations (manifestées soit par des onomatopées soit par des répétitions de structures de phrases) ce qui permet de nous centrer sur ce que nous cherchons, c'est-à-dire, leur capacité à converser.

3.5 Schéma de la conceptualisation dans la retranscription tomber malheureux

Exemple album+Problématique



Quatrième partie : Analyse

Notre analyse porte sur la transcription de la discussion à visée philosophique : *Tomber malheureux*. Nous avons pu étudier tous les points que nous souhaitions analyser dans la méthodologie au travers de ce moment d'échange. Pour nous, cette transcription est la plus riche car elle a permis à tous les élèves de créer des analogies entre l'histoire proposée par l'enseignante pour lancer cette discussion *Bob ? Bob le Zèbre ? Bob le singe ...* de Myriam Picard⁴ et le thème de la discussion proposé par les élèves.

Emmanuel Sander, dans un article écrit pour le magazine Sciences Humaines (2006, p45) explique que « sans [...] capacité d'abstraction par la catégorisation, toute tentative d'exploiter nos connaissances antérieures serait vaine ». Grâce à l'entrée proposée dans cette discussion, les élèves se sont davantage projetés pour trouver des réponses à la question de départ ce qui en fait la plus riche de tout le corpus qui nous a été proposé. Sans la proposition sous-jacente d'analogie par l'enseignante, les élèves auraient sans doute eu du mal à entrer dans ce thème abstrait qu'est *Tomber malheureux*. La guidance de l'enseignante qui a d'abord fait préciser les sentiments de l'éléphant, ce qui l'a rendu triste, est à notre sens bien venue pour permettre aux élèves cette connexion entre l'histoire fictive et leurs vécus personnels.

4.1 Remarques préliminaires

Après avoir recueilli les données inhérentes à l'étude de la transcription *Tomber malheureux*, nous nous proposons de répondre à notre première question à savoir : *quels sont les moyens mis en place par les élèves pour aboutir à des échanges entraînant la conceptualisation ?* Nous rappelons à cet effet que les élèves sont en classe de CP donc que leur âge avoisine les 6-7 ans.

Lors de cet échange, au total, nous avons répertorié 461 prises de paroles. Sur la totalité des prises de parole, 247 ont été prises en charge par l'enseignante, soit pour distribuer la parole, soit pour reformuler les dires des élèves ou pour synthétiser (nous n'analyserons pas davantage les paroles de l'enseignante, cela pour les raisons énoncées dans les objectifs). Ainsi, le nombre de prises de paroles totales des élèves est de 46,42%. Au sein de notre

⁴ Picard Myriam,(2010) *Bob ? Bob le zèbre ? Bob le singe ...*, Editions du Ricochet

analyse, nous ne nous centrerons que sur les interventions des élèves car elles seules suffisent à montrer le processus de conceptualisation mis en place. La discussion à visée philosophique commence réellement à partir de l'intervention 33, moment où la question est enfin posée par un élève : Swan. La trentaine d'interventions précédente a simplement permis aux élèves d'entrer dans la discussion pour étayer leurs propos et construire par analogie.

Nous allons tenter de déterminer quel est le moyen le plus utilisé par les élèves pour construire leur pensée. Il nous semble important de commencer par cette démarche afin de démontrer, comme nous l'avons lu dans les différents travaux explicités plus tôt, que les élèves n'en sont qu'aux prémices de la conceptualisation et que, pour ce faire, ils ont encore besoin de faire des analogies entre le connu (leurs expériences personnelles) et le conceptualisé. Pour analyser ce qui va permettre aux élèves d'établir leur processus de conceptualisation, nous nous intéresserons aux interventions des élèves entre [I33 ; I358] car ensuite, les résultats sont biaisés par l'enseignante qui demande aux élèves de répondre à la question « qu'est ce qui me rend le plus malheureux et qu'est ce qui me rend le plus heureux » (I 359) ce qui induit forcément des expériences personnelles. Cela permettra toutefois de valider les idées que les élèves ont énoncées avant. En effet, cette validation est nécessaire à la reconnaissance d'un véritable concept, comme l'expliquent E. Auriac-Slusarczyk et J.M Colletta dans leur ouvrage *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. (2015)

Sur les 214 interventions d'élèves totalisées lors de ce moment d'échange, nous en supprimons donc 17 correspondant à la phase de mise en activité et 50 qui sont issues de la réponse au questionnement de l'enseignant. Nous allons donc analyser 147 interventions d'enfants de CP afin de savoir par quels moyens ils construisent leurs idées.

Nous avons identifié 4 thèmes principaux dans la retranscription à partir d'une analyse discursive de la retranscription (cf. schéma de la conceptualisation). Le premier thème développé par les élèves est tomber malheureux par la perte d'un ami, d'un proche, de quelque chose que l'on aime. Ensuite nous identifions le thème tomber malheureux est un sentiment de tristesse qui peut s'exprimer différemment mais que les autres perçoivent. Un autre thème, peu abouti est celui de redevenir heureux et enfin le dernier thème est celui de tomber malheureux par la perte de l'estime de soi.

Auriac-Slusarczyk et Colletta (2015) distinguent différents types de philosophèmes qui peuvent être construits. Le philosophème abouti contient un référent (définition

présupposée), des idées et un concept final ou un concept référent. Le philosophème assimilatif est un philosophème qui apparaît suite à un déséquilibre. Le philosophème cumulatif est composé d'un empilement d'idées pour définir le référent sans aboutir à un concept. Enfin plusieurs philosophèmes peuvent se combiner et créer des philosophèmes enchâssés. Deux thématiques ou plus coexistent simultanément et n'adviennent pas l'une après l'autre. Les philosophèmes coexistent et les élèves, en raisonnant, naviguent de l'un à l'autre. C'est ce que nous vérifions avec notre transcription (cf. schéma 5). Notre analyse va nous conduire à étudier à la fois la structure des échanges de façon discursive par thème, et à la fois les échanges d'un point de vue global et quantitatif, cela afin de vérifier quelles hypothèses répondent le mieux à la problématique.

4.2 Analyse de l'impact de la verbalisation d'expériences sur le processus de conceptualisation

Analyse globale

Certains élèves, par une pirouette intellectuelle arrivent sans exprimer leur vécu personnel, à transformer cela en idée générale c'est-à-dire en conceptualisation. C'est l'exemple des premières interventions (I39/I42). Mais cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves sont d'abord entraînés nous y reviendrons mais aussi parce que l'enseignante a demandé aux élèves de trouver des idées au préalable (I36).

D'autres ont besoin d'exprimer leur vécu, de verbaliser pour construire leur expérience et faire des liens pour ainsi parvenir à conceptualiser. Les deux procédés se croisent au sein de la discussion ce qui signifie que certains élèves, en se nourrissant des exemples des autres arrivent à former des catégorisations comme c'est par exemple le cas de Marie en I129-I131 qui explique que « des fois quand on est malheureux eh bah on aime quelqu'un et on le voit plus// bah parce qu'il est parti quelque part ou alors il est mort » en s'appuyant sur les exemples donnés par ses camarades (I116/I122).

D'une part, nous pouvons affirmer que les élèves qui arrivent à générer et verbaliser des idées globales (des philosophèmes comme l'expliquent Emmanuèle Auriac et Jean-Marc Colletta) (2015) à partir de leurs connaissances du monde apportées par la famille et les médias arrivent à synthétiser leurs propos puisqu'ils n'ont besoin que d'une intervention pour exprimer une idée contrairement aux élèves qui expriment leurs vécus personnels qui ont besoin en moyenne de 2,14 interventions pour verbaliser leurs expériences. L'esprit

synthétique commence donc à se former chez l'élève à partir du moment où il arrive à se décentrer et à généraliser son idée avec d'autres idées semblables. Cependant, nous observons dans un même temps qu'il s'agit là de moins de 10% de la totalité des interventions des élèves au sein de la discussion à visée philosophique. Les élèves n'ont donc pas encore à cet âge-là un réflexe synthétique poussé pour la plupart. Les résultats de notre analyse nous confirment donc la thèse énoncée par Jean Piaget concernant les discussions entre les élèves. Le stade logique des élèves de CP n'en est qu'à ses prémices. Marie-France Daniel (2007, p130-131) parle quant à elle pour ce stade d'un relativisme logique qu'elle définit comme suit : « Enoncé basé sur une généralisation issue des sens et du raisonnement ».

D'autre part, nous voyons que 53,7% des interventions des élèves sont des exemples d'expériences personnelles, ce qui représente plus de la moitié des idées exprimées. Les élèves d'une classe de CP, au vu de leur étape de développement, se raccrochent énormément à des exemples personnels. Il faut voir que leur capacité d'abstraction est limitée et, comme le démontrait Jean Piaget, les élèves de cet âge ont encore un besoin d'égoïsme ce qui les pousse à développer des exemples quasi-similaires. Cependant, ce développement d'exemples semblables ou quasiment a une vertu : cela prouve que les élèves sont dans une démarche d'écoute vis-à-vis de leurs camarades et qu'ils participent collectivement à un ensemble ce qui est une première étape dans le processus d'apprentissage d'une pensée critique dialogique. Nous pouvons également dire que les élèves n'ont sans doute pas tous compris la nécessité de l'abstraction (explicitée et induite ou non par l'enseignante) et supposent donc que l'accumulation d'exemples est la « bonne réponse », celle recherchée dans la discussion à visée philosophique. Pour ces élèves-là, la DVP est sans doute trop précoce et l'élève, du point de vue cognitif n'en est pas encore à construire une pensée interne mais à se hâter de réagir aux expériences des autres sans véritable interaction. L'élève n'est donc pas encore apte à « s'expérimenter comme sujet pensant » (Tozzi, 2007, p17). Enfin, le fait que les interventions des élèves soient formées à 53,7% d'exemples montre aussi la difficulté pour eux de former une idée générale (conceptualisée) qui ne vient souvent qu'après une multitude d'exemples. Certains élèves sont en incapacité totale pour le moment et par rapport à leur stade de développement personnel de former des idées générales mais prennent plaisir à participer à la discussion. Les exemples des camarades leur rappellent leurs propres expériences et cela les incitent à parler, à verbaliser et à trouver une place au sein du groupe classe dans un rapport à l'autre et à l'adulte qui accorde de l'importance à la parole de l'élève.

Enfin, il semble intéressant de s'arrêter sur la dernière partie de notre tableau (3). Nous avons repéré au sein de la transcription, trois phrases indiquant une phase poussée de conceptualisation de la part des élèves. Ces élèves ont cognitivement parcouru un long chemin d'écoute, de récupération, d'accumulation d'exemples pour arriver à verbaliser une idée générale. Sur la totalité des interventions des élèves, les contributions de ce type ne représentent que 2,04% ce qui en dit long sur le processus qu'il reste encore aux élèves à parcourir pour arriver à une maîtrise de la conceptualisation. Seules 2 élèves sur les 23 qui ont participé à la discussion ont été capable d'en arriver à ce stade nommé par Marie France Daniel « intersubjectivité logique » et qui correspond à un « énoncé basé sur le raisonnement conceptualisé qui prend la forme d'une justification spontanée et complète » (2007, p130-131).

Nous voyons également cela au fait qu'au début de la discussion à visée philosophique, nous sentons un réel effort pour conceptualiser, se détacher de son expérience puisque nous cumulon 9 idées générales et 1 idée conceptualisée sans aucun exemple individuel. Puis deux exemples apparaissent et nous apercevons de nouveau un effort fait par les élèves pour entrer dans la généralité avec une argumentation forte (de nombreux « parce que »). A partir de ce moment, exemples et idées générales et idées conceptualisées se mélangent (2EX, 2 IC, 1EX, 1IG). Nous sentons un relâchement à la fin de la DVP de la part des élèves pour qui la généralité et la conceptualisation n'ont pas encore trouvé tout leur sens puisque nous retrouvons uniquement des exemples individuels (32EX) et les élèves relient moins leurs idées bien qu'ils parlent de la même chose la plupart du temps. Ceci est donc, au sens de Jean Piaget une suite de monologues et s'apparente au stade de développement des élèves, à leur zone proximale de développement c'est-à-dire à ce qu'ils sont capables de faire sans trop d'efforts cognitifs. Pour des élèves de CP, le fait de philosopher (au sens de réflexion conceptualisante) n'est pas encore acquis et requiert encore une guidance de la part de l'enseignante. Quelques élèves sont déjà en marche dans ce processus ce qui nous amène à nous demander si l'aptitude à prendre la parole, à s'exprimer et à verbaliser sa pensée génère une capacité à conceptualiser ou si les deux phénomènes sont indépendants.

Les résultats de cette analyse nous montrent donc que le processus d'apprentissage de la conceptualisation est long et que chaque élève progresse à son rythme au sein de ce processus. Nous savons que la discussion à visée philosophique *Tomber malheureux* est la 24^{ème} proposée par l'enseignante. Les élèves, bien qu'ayant l'habitude de pratiquer la DVP ne sont pas encore tous aptes à conceptualiser et ont plus de facilité et de plaisir à rester dans l'égoïsme qu'à aller dans le relativisme et encore moins dans l'intersubjectivité.

Analyse discursive du contenu des exemples

Tout au long de la DVP l'on rapporte deux types d'exemples pour tomber malheureux. Tout d'abord les premiers sont de nature humaine, relationnelle ou sociale, les seconds sont d'ordre matériel (cf. recueil des données (1et 2)). Cela incite à plusieurs remarques.

Tout d'abord, le fait que la DVP commence avec des exemples de nature humaine signifie que les élèves ont compris que tomber malheureux a un sens grave. La première idée évoquée par Gwen en 39 (quand on perd un ami) est de nature humaine. On constate cependant que l'exemple qui suit est de nature matérielle, avec Yohan en 42 qui procède tout de suite à une abstraction en passant de perdre un ami ou « quelque chose ». On note également que Yohan reprend bien les premiers termes de la discussion et y ajoute un autre élément, ce qui indique qu'un premier pallier est franchi dans la construction du premier thème/concept. Cela indique également que le concept évolue collectivement. Les exemples viendront illustrer le concept plus tard dans la discussion, ce qui lui donne force d'existence (cf. 5). Cela permet également à Nolwen en 64 de procéder à une abstraction du même ordre mais de revenir sur un exemple de nature humaine (perdre des gens). Un autre pallier est marqué quand Aïdan en 80 explicite « être malheureux par exemple quand quelqu'un peut être mort et puis on l'aimait bien ». Une étape qui démontre ici encore que les élèves ont compris la gravité dans le fait de tomber malheureux. Les exemples viendront également confirmer l'idée plus loin (cf5).

Ensuite, un autre pallier est marqué par l'intervention d'Aodren : « un ami qui déménage un voisin ». Ce pallier est marqué par la capacité des élèves à se décentrer, et même à faire preuve d'empathie en évoquant le cas de quelqu'un d'autre que lui ayant pu ressentir de la tristesse. Ce qui peut se confirmer plus loin lorsque l'enseignante lui demande s'il aurait été malheureux à la place de son voisin et lui de répondre clairement que oui. On retrouve la même idée d'empathie plus loin dans la discussion avec Aïdan en 233 qui fait d'ailleurs le lien avec la première intervention de Yohan, ce qui prouve là encore l'effet des interactions et l'évolution de la discussion, en tout cas une activité cognitive importante pour faire des liens avec sa propre expérience même si le sentiment est éprouvé par quelqu'un d'autre.

Le dernier pallier du thème 1 (I129) peut être analysé comme une idée qui synthétise ce qui a été dit avant « on aime quelqu'un et on le voit plus ». Les exemples qui illustrent ce propos sont de natures affectives (l'exemple de la perte d'un animal de compagnie est

significatif, il concerne 10% des interventions des élèves). Les exemples de tristesse par la perte d'un lien affectif avec un animal commencent avec Lou 122 qui perd sa chienne.

Ensuite viennent les exemples de type relationnel avec en premier lieu l'idée de se fâcher avec ses amies I135, puis l'idée de se faire gronder (194 évoqué par Pierrick) mais repris au travers de d'autres exemples et regroupés sous le thème 4 (cf. 5). Un pallier est franchi puisque qu'on passe ici au niveau affectif et aux exemples qui affectent l'estime de soi. En effet, perdre à un jeu en I139 avec Pierrick déclenche des exemples du même type (141, Aïden...).

Nous pouvons donc en conclure que l'analyse discursive de la verbalisation à partir d'exemples démontre la richesse du raisonnement collectif et son évolution dans la construction du concept.

4.3 Analyse de l'impact des validations/invalidations sur le processus de conceptualisation

Les données recueillies montrent la présence de ce type d'interventions dans tous les thèmes que nous avons pu dégager de la retranscription.

On remarque qu'une large majorité de ces interventions ont lieu pour le premier thème, et les exemples sont également en plus grand nombre dans cette partie. Il paraît en effet plus facile pour les élèves d'intervenir de cette façon à partir des exemples concrets proposés par les camarades, ceux qui les touchent le plus puisque les exemples donnés pour ce thème (tomber malheureux à cause de la perte d'un être cher) sont nombreux et rapportent des faits de la vie quotidienne, des éléments proches des élèves.

La zone proximale de développement se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans cette zone permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste. La question de l'enseignante et choisie par les élèves : « comment devient-on malheureux ? » va mobiliser et orienter les élèves vers des exemples proches d'eux et ainsi permettre de développer leur capacité de raisonnement. Ainsi, on pourrait croire qu'une DVP au sens philosophique du terme ne soit pas accessible aux élèves et soit une tâche trop difficile qui entraînerait leur non-mobilisation. Au contraire, l'analyse de notre retranscription nous conforte dans l'idée que la DVP est une situation d'apprentissage où les élèves se retrouvent bien entre la zone de rupture (trop difficile) et la zone d'autonomie (trop facile), et permet aux élèves de mettre

à profit leurs connaissances antérieures par le soutien de l'enseignant et l'interaction avec leurs pairs.

Cela nous conduit à évoquer le point suivant : celui de l'argumentation des élèves. Les validations et invalidations telles que nous les avons relevées, c'est-à-dire les interventions du type « je suis d'accord/pas d'accord parce que », mobilisent des élèves leur capacité à argumenter. La DVP étudiée arrive en fin d'année, les élèves ont donc pris des habitudes, ont appris à formuler de cette manière. La retranscription nous indique une utilisation modérée mais éloquente de ces interventions puisqu'elles permettent à toutes les idées d'évoluer. Ce qui montre que l'exercice mobilise un outil qui met en lien les idées de façon logique et ainsi permet le raisonnement collectif. Ce type d'intervention paraît indispensable à l'évolution du concept et à la compréhension de tous les élèves. Leur analyse indique bien qu'elles marquent un changement de pallier dans la définition des concepts. Nous pouvons donc confirmer l'hypothèse initiale que la conceptualisation est rendue possible grâce à la capacité des élèves à justifier leur accord ou désaccord, en permettant de construire le raisonnement collectif et faire évoluer le concept.

4.4 Analyse des remises en cause dans le processus de conceptualisation

On remarque que les remises en cause permettent aux élèves de se questionner, de confirmer ou infirmer leur position. Il est cependant difficile de mesurer leur impact sur la conceptualisation. En effet, les remises en cause ne sont pas reprises par le groupe mais concernent souvent un élève en particulier, que l'enseignante interroge individuellement. On remarque qu'une seule intervention de ce type permet l'émergence d'un concept, celle de Pierrick (I192 à 210) qui est à rapprocher de celle de Lou en 228. L'enseignante demande à Pierrick « est-ce que c'est la même chose être malheureux et avoir peur de se faire gronder ? » et il répond non. En 228, Lou reprend « quand je me fais gronder, je suis malheureuse ». On suppose que les cas sont particuliers, et qu'une part de subjectivité entre en compte (sensibilité de chacun mais également intensité de la dispute). L'échange permet toutefois de confirmer une idée et entre dans le 4^e thème exploré, celui de l'estime de soi. Les remises en cause, qui font partie du raisonnement, permettent de préciser des idées.

On peut également noter qu'une grande partie du 3^e thème, savoir ce qui rend malheureux c'est aussi savoir ce qui rend heureux est exploré sous la forme d'une remise en cause. En effet, nous avons analysé la volonté de l'enseignante de demander aux élèves ce qui les rend heureux afin de mettre en évidence le parallèle qu'il existe entre ce qui rend heureux et les raisons de tomber malheureux. Autrement dit, les raisons d'être heureux sont-elles les

contraires de celles pour tomber malheureux ? Et cela entraîne une question, celle de la compréhension de l'intensité du sentiment de tomber malheureux. Ainsi, tomber malheureux parce que sa piscine est cassée est remis en cause par le fait que l'on redevient tout de suite heureux, lorsque celle-ci est réparée. Les exemples souvent évoqués par les élèves font apparaître la futilité du sentiment ressenti et remettent en cause le caractère grave de ce que l'on pourrait entendre par « tomber malheureux ». Il s'agit donc bien là de la discussion d'un concept à partir d'une remise en cause qui questionne les élèves sur l'intensité du sentiment.

La remise en cause permet donc l'émergence d'un concept mais à moindre échelle et de manière moins visible puisqu'il n'est pas formulé mais ressort de notre propre analyse de la transcription.

4.5 Analyse de la verbalisation individuellement

Le lien à établir entre les prises de paroles de chaque élève et leurs aptitudes à conceptualiser ou dans une moindre mesure et au vu de leurs capacités cognitives, de catégorisation ou généralisation semble important.

Ainsi, en analysant la capacité de chaque élève à prendre la parole en dispositif groupal et son aptitude à générer des idées globales, nous verrons s'il existe un lien causal ou pas.

Pour observer le pourcentage d'intervention de chaque élève dans la discussion, nous n'étudierons que les prises de paroles des élèves soit 214 au total.

En étudiant les données dont nous disposons ci-dessus (3), il nous est difficile de tirer une conclusion claire des résultats car le panel de différences entre les élèves est fort, nous avons cependant réussi à trouver des points communs entre certains élèves et avons donc réalisé 2 catégories d'élèves disposées en 5 sous catégories.

Les élèves ne sont pas capables de conceptualiser.

Il semblerait que moins un élève s'exprime, moins il a tendance à conceptualiser. Ceci est le cas pour les 4 derniers élèves de notre liste (tableau 4) qui s'expriment peu tant en prises de paroles qu'en mots énoncés. Le fait de ne pas être capable, soit cognitivement soit socialement de verbaliser sa pensée est un frein pour enclencher un processus de conceptualisation si minime qu'il soit. Au sein des retranscriptions, nous voyons que pour deux de ces élèves, la prise de parole a été forcée par l'enseignante et qu'elle se situe en fin de retranscription, au moment où elle demande à tous les élèves d'énoncer un exemple personnel. Ainsi, ces deux élèves qui ont tout de même bien écouté les échanges du groupe sont incapables d'en sortir pour proposer d'autres sortes d'exemples (les deux exemples sont

des morts d'animaux). Deux autres élèves ont quant à eux pris la parole de manière spontanée car les dires de leurs camarades les ont renvoyés à des expériences personnelles significatives pour elles mais qui n'ont en aucun cas permis de faire avancer la discussion. Ces exemples montrent que les deux élèves sont encore cognitivement au cœur de l'égoïsme énoncé par Jean Piaget. Les quatre élèves ont donc comme point commun qu'ils n'ont pas encore atteint la maturité leur permettant de dépasser le stade de l'égoïsme.

Nous voyons également que certains élèves demandent souvent à prendre la parole comme c'est le cas par exemple de Yohann qui a pris la parole 15 fois mais dont le pourcentage de mots énoncés n'est pas significatif de ses prises de paroles (seulement 4,68% des mots énoncés sur le total du groupe). En analysant les prises de paroles de Yohann, nous nous apercevons qu'il a été très guidé par l'enseignante pour s'exprimer ce qui explique le peu de conceptualisation (soit 9%). 5 autres élèves sont dans ce cas également. Ils s'expriment par des phrases souvent saccadées ou par des mots simples donnés en réponse au professeur comme s'il s'agissait d'un travail en binôme (élève/professeur) dans lequel l'élève ne souhaite pas ou ne peut pas se faire comprendre du reste du groupe. Sur ce groupe de 6 élèves qui semblent réunir de nombreux critères communs, nous pouvons voir que la moitié ont un nombre d'actions non-verbales (souvent, hochement de tête pour approuver ce qui vient d'être dit par l'enseignante) important et significatif puisqu'il représente entre 40 et 62% de leurs prises de paroles totales ce qui signifie qu'une intervention sur deux se terminait par des signes non verbaux. Ces élèves-là ne sont pas encore en phase d'être pragmatiques et bien que souhaitant s'exprimer, ils n'arrivent pas encore à « générer des idées » (Auriac, 2007, p356-370) et restent dans un phénomène de type stade II développé par Jean Piaget c'est-à-dire à la « collaboration dans la pensée non abstraite » (Piaget, 1948) où les élèves s'inspirent des expériences énoncées par leurs camarades pour développer les leurs. En développant certains exemples, les élèves arrivent parfois à proposer des idées nouvelles mais ils sont incapables d'en utiliser la démarche pragmatique ce qui est le cas par exemple pour Nathanaël (I280-I288) qui donne deux exemples de même type mais est incapable de conceptualiser, ce que va faire l'enseignante en synthétisant pour lui montrer l'importance de cet exercice. Selon nous, ces élèves-là n'ont sans doute pas encore acquis la maturité propre à conceptualiser mais la démarche laisse présager des améliorations car les élèves investissent le dialogue en fonction de ce que les paroles des autres reflètent en eux ce qui montre une capacité à penser et à verbaliser.

Deux autres élèves investissent massivement la discussion (12,09% et 8,15%) puisqu'ils sont largement au-dessus de la moyenne du groupe située à 4,17% mais ne génèrent quasiment aucune conceptualisation. Ces élèves-là ne semblent pas comprendre le sens de l'activité en cours. Ils ne repèrent pas « l'implicite des dispositifs pédagogiques ou didactiques » (Auriac-Slusarczyk, 2010, p 122) et ont du mal à interagir. La capacité à parler, s'exprimer pour ces élèves est donc bien présente mais ne l'est que pour elle-même. Aucun lien n'est créé entre cette capacité et celle de converser (entendue comme la capacité à interagir avec les autres). Les élèves sont encore dans un stade d'égoïsme prononcé qui ne leur permet pas d'accéder au processus de conceptualisation pour le moment. Socialement, ces élèves ont sans doute besoin d'exister aux yeux de l'adulte référent comme nous le montre le double exemple de Titouan à quelques temps d'intervalles évoquant exactement la même situation personnelle (I 175 et I202 et suivant). Ces deux élèves ont donc besoin de maturité et d'être guidés par l'enseignant pour comprendre le sens de l'exercice langagier et arriver, à force d'exercice, à acquérir une pensée pragmatique et à pouvoir la verbaliser.

La naissance de la conceptualisation

Six élèves parmi les 23 semblent répondre à notre hypothèse selon laquelle plus un élève est capable de converser, plus il est apte à conceptualiser. Ces six élèves ont un pourcentage de nombre de mots énoncés plus important que la moyenne du groupe qui se situe à 4,17% et ont conceptualisé entre 20 et 46% de leur temps de parole. La plupart d'entre eux semblent donc avoir compris la machinerie qu'il existe entre les expériences personnelles et la conceptualisation puisqu'ils ont été capables de passer de l'un à l'autre en témoignent les résultats donnés ci-dessus. Ces élèves ont compris le sens de la tâche proposé par l'enseignante et s'y réfèrent pour développer des exemples, argumenter (de nombreux « je suis d'accord/pas d'accord parce que » sont à prendre en compte au cours de la discussion) et conceptualiser. La démarche que ces élèves mettent en place montre qu'ils ont été habitués à converser au sein de discussion à visée philosophique et qu'ils sont aptes à adopter une posture hautement pragmatique, à comprendre les enjeux de toute forme de discussion et à développer leur esprit critique.

Trois élèves, quant à eux conceptualisent beaucoup (entre 37 et 54%) tout en étant en deçà de deux points de pourcentage de la moyenne de mots exprimés. Cela montre que ce sont des élèves « hautement pragmatiques » (Auriac, 2007) que ce soit naturellement car

certains élèves ont une capacité d'abstraction plus naturelle que d'autres ou que ce soit à force d'entraînement dès le plus jeune âge. Plus un enfant apprend tôt à s'exprimer, à discuter, à former des phrases syntaxiquement correctes, plus il a la possibilité de développer un processus cognitif qui lui permet de faire directement le lien entre son expérience personnelle (sans la verbaliser) et une idée générale posée de manière synthétique puisque l'on rappelle que ces élèves ne s'expriment que peu au sein de la discussion. Leurs prises de paroles sont donc mesurées et réfléchies pour être énoncées au bon moment et de la meilleure manière possible afin que les autres élèves en comprennent tout le sens et l'enjeu.

Nous pouvons donc dire que la discussion à visée philosophique permet aux élèves, tout en s'exprimant de développer des concepts ou de s'imprégner des concepts développés par les autres. La capacité à converser n'est, à notre sens pas entièrement significative à prouver qu'elle est la cause de la capacité à développer une idée générale (conceptualisée) à cet âge-là. Cependant, nous restons convaincues que l'entraînement à ce genre d'exercice pousse les élèves à réfléchir à des concepts même si cette réflexion se fait sans doute pour le moment en interne et n'est pas verbalisée. Au vu de leur développement (rappelons que des élèves de CP sont des élèves qui sortent juste de maternelle), nous pouvons donc dire qu'ils sont pour la plupart (pour 15 élèves sur 23) dans une démarche leur permettant d'entrer dans ce processus de conceptualisation mais ne sont pas au même stade de développement concernant ce processus. Pour les 8 élèves restants, un travail de verbalisation des attentes de la part de l'enseignante hors situation et en situation pourrait sans doute les aider à comprendre quelles conduites langagières ils doivent développer et ainsi, entrer, peut-être dans un processus de généralisation et de conceptualisation.

Conclusion

Le processus de construction de philosophèmes des élèves est complexe. Notre analyse, quantitative et qualitative de la DVP « tomber malheureux » (classe de CP) montre la construction de philosophèmes enchâssés. Nous avons rapporté 4 philosophèmes, thèmes, dans la retranscription : tomber malheureux c'est être très triste à cause la perte d'un ami, d'un proche, de quelque chose que l'on aime ; tomber malheureux est un sentiment de tristesse profonde qui peut s'exprimer différemment et que les autres perçoivent ; savoir ce qui rend malheureux c'est aussi savoir ce qui rend heureux et enfin tomber malheureux est en lien avec la perte de l'estime de soi.

L'analyse de ces philosophèmes nous conduit à dire que pour la majorité des élèves, la verbalisation d'expériences vécues, construites ou imaginées est une étape essentielle à la construction du concept. Cette verbalisation collective permet aux élèves d'établir des liens et grâce au langage de mettre en forme leurs idées, de les faire progresser. En effet l'analyse des exemples démontre que les élèves ont pris conscience du caractère grave de tomber malheureux, à leur échelle, avec leur vécu.

Par l'argumentation, les élèves développent leur logique et construisent un raisonnement collectivement. En effet, l'étude de la transcription montre que les bénéfices de la DVP sont essentiellement collectifs, que le raisonnement suit une évolution qui conduit à la production de philosophèmes. L'analyse nous montre que la progression des philosophèmes suit des paliers grâce à la capacité des élèves à justifier leur accord ou leur désaccord. Les validations et invalidations marquent le passage de paliers dans la construction des philosophèmes et témoignent de la mise en forme de leurs idées. Il nous paraît donc très utile et indispensable de travailler les formulations du type « je suis d'accord/pas d'accord parce que » avec les élèves. Cela enrichit la discussion et permet aux élèves de passer du concret à l'abstrait sur le chemin du concept. On note également ici que cela témoigne de l'interdépendance entre l'individuel et le collectif.

Enfin, la construction des philosophèmes est, à moindre échelle induite par la capacité du groupe, mais surtout au travers de l'enseignante, à se questionner sur ce qu'ils mettent derrière une émotion, un ressenti. Cette étape nous apparaissait importante, notre analyse révèle qu'il est difficile d'évaluer les bénéfices de ces remises en cause mais qu'elles font tout de même partie du processus de questionnement et de construction de philosophèmes.

La verbalisation des élèves au travers de leurs expériences leur permet de s'inscrire dans une démarche de conceptualisation. C'est une étape essentielle de concrétisation lorsqu'une DVP commence par un thème tel que « tomber malheureux ». Le processus de conceptualisation est encore au stade d'ébauche chez les élèves mais l'analyse nous montre qu'il s'agit d'une réelle réflexion collective et non d'une simple accumulation d'expériences sans liens les unes des autres. Bien au contraire lors de la DVP des liens se tissent, un raisonnement collectif se construit et évolue. En effet, les élèves, au travers de l'écoute, de la compréhension, de la verbalisation et de la dispute construisent une pensée critique nécessaire à leur développement. La DVP permet l'émergence de l'esprit critique, notamment au travers de la conceptualisation grâce aux interactions langagières car le langage réalise la pensée d'où l'importance de la verbalisation et de la conceptualisation.

Bibliographie

Auriac, E. (2007). Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance* 4(59), 356-370.

Auriac-Slusarczyk E, Maufrais M. (2010). *Chouette, ils philosophent : encourager et cultiver la parole des écoliers*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne.

Auriac-Slusarczyk E. & Colletta J-M. (2015). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presse Universitaire Blaise Pascal

Austin J.L. (1962). *How to do things with words*. Université du Michigan : Clarendon Press.

Baptiste Luc. (2016). Discussion à visée philosophique à l'école primaire : pour une culture de la verbalisation. http://www.meirieu.com/ECHANGES/BAPTISTE_ESREA_2016.pdf

Bucheton D & Chabanne J.C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France.

Cèbe S., Goigoux R. & Paour J-L. (2015). *Catégo*. Paris : Hatier.

Daniel M.-F. (2007.) L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique in M. Tozzi (dir.). *Apprendre à philosopher par la discussion, pourquoi, comment ?* (pp.123-135), Bruxelles : De Boeck et Larcier s.a.

Fillion L. (2012). *Éduquer à la citoyenneté Construire des compétences sociales et civiques*. Amiens : Scéren et CRAP.

Florin A. (2003). *Introduction à la psychologie du développement : Enfance et adolescence*. Paris : Dunod.

Ghiglione R. & Trognon A. (1993). *Où va la pragmatique ?* Grenoble : PUG

Lahire B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Leleux C. (2003). Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques (Gilligan et Habermas) in J.M. Ferry et B. Libois B *Pour une éducation postnationale*, Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, collection Philosophie et Société (pp 111-128).

Lévine J. (2007) La notion de « monde philosophique des enfants » : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limites ? in M. Tozzi (dir.) *Apprendre à philosopher par la discussion*, Michel Tozzi, De Boeck et Larcier s.a (pp. 93-107)

Lipman Matthew,(2001) *A l'école de la pensée*, Bruxelles :De Boeck et Larcier.

Pettier J-C. (2004). *Apprendre à philosopher*. Paris : Chronique sociale.

Piaget J. (1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaud et Niestlé.

Reboul O. (2005) *Les valeurs de l'éducation in Problématisation et conceptualisation en sciences dans les apprentissages scientifiques*. Paris : PUF.

Saint-Dizier de Almeida V. (2014) L'animation des Discussions à visée philosophique (DVP) en école primaire: Analyse de neuf DVP. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01024269>

Sander V. (2006) Penser par analogie. *Sciences Humaines* 3 (pp 44-47).

Tozzi M. (2007). (Ed.). *Apprendre à philosopher par la discussion*. Bruxelles : De Boeck

Tozzi M. (2010) Préface in E. Auriac- Slusarczyk et M. Maufrais, *Chouette, ils philosophent : encourager et cultiver la parole des écoliers*, CRDP d'Auvergne. (pp. 16-17)

Résumé : Les nouveaux programmes d'Enseignement Morale et Civique font entrer dans le paysage pédagogique les discussions à visée philosophique (DVP) qui ont pour but de développer l'esprit critique des élèves. La construction d'un concept étant l'aboutissement d'un raisonnement et le témoin de l'émergence de l'esprit critique, l'objectif du mémoire est d'étudier le processus de conceptualisation lors de ces discussions. Ainsi nous nous sommes demandés *par quels moyens les élèves mettent-ils en place un processus de conceptualisation (produisent-ils des philosophèmes)*, et voulons démontrer que la conceptualisation est une construction collective. Notre tentative de définition de la conceptualisation nous a conduit à supposer que la conceptualisation est rendue possible grâce à : la capacité des élèves à verbaliser collectivement, la capacité des élèves à justifier leur accord ou leur désaccord (à valider ou invalider), la capacité du groupe à se questionner sur les évidences, les mots et formulations d'usage courant, ces termes et expressions que tout le monde semble entendre à l'unisson.

Mots-clés : Conceptualisation, philosophèmes, discussion à visée philosophique, verbalisation, interaction, raisonnement collectif, catégorisation.